

# VU Research Portal

## Mentoren delen hun praktijkkennis met leraren in opleiding

van Velzen, C.P.; Volman, M.; Brekelmans, M.

### ***published in***

Tijdschrift voor Lerarenopleiders  
2012

### ***document version***

Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication in VU Research Portal](#)

### ***citation for published version (APA)***

van Velzen, C. P., Volman, M., & Brekelmans, M. (2012). Mentoren delen hun praktijkkennis met leraren in opleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 33, 35-42.

### **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

### **Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

### **E-mail address:**

[vuresearchportal.ub@vu.nl](mailto:vuresearchportal.ub@vu.nl)

# Mentoren delen hun praktijkkennis met leraren in opleiding

*Opgeleid worden op een school betekent een uitgelezen kans om te leren van leraren. Maar het is voor leraren niet eenvoudig om hun ervaring te delen met studenten en voor hen een bron van praktijkkennis te worden. Om het mogelijk maken dat mentoren (vakdocenten op school, belast met de dagelijkse begeleiding) praktijkkennis gaan delen hebben we een begeleidingsaanpak ontwikkeld. Kern daarvan vormen twee cycli van drie lessen die gezamenlijk worden voorbereid, gegeven en nabesproken. De leerpraag van de student staat daarbij zoveel mogelijk centraal.*

*De aanpak is op een school voor voortgezet onderwijs uitgeprobeerd door drie teams die elk bestaan uit een mentor, een student en een schoolopleider. De school maakt deel uit van een samenwerkingsverband Opleiden in de School. Twee studenten zijn afkomstig van een universitaire lerarenopleiding, een is in zijn laatste jaar van een HBO lerarenopleiding.*

*Evaluatieonderzoek liet negen tevreden deelnemers zien. Het observeren leverde studenten nieuwe inzichten op. De gesprekken over de lessen waren diepgaander dan de deelnemers gewend waren en genereerden nieuwe leeropragen. Mentoren en studenten leerden van elkaar en de schoolopleiders kregen meer zicht op de ontwikkeling van de studenten en hun rol in de begeleiding.*

*Belangrijke voorwaarden die bijdroegen aan de effectiviteit hadden betrekking op kenmerken van de begeleidingsaanpak, kenmerken van de deelnemers en organisatorische kenmerken. Verdere professionalisering van begeleiders is belangrijk evenals verdere organisatorische inbedding van de aanpak. Studenten zouden beter voorbereid moeten worden op het aanboren van de praktijkkennis van hun begeleiders.*

## AUTEUR(S)

Corinne van Velzen  
Vrije Universiteit,  
Amsterdam

Monique Volman  
Universiteit van  
Amsterdam, Amsterdam

Mieke Brekelmans  
Universiteit Utrecht,  
Utrecht

## Het belang van praktijkkennis in opleiden in de school

Opleiden in de school betekent dat studenten participeren in de dagelijkse onderwijspraktijk en dat het handelen en denken van kundige leraren toegankelijk voor hen wordt (Hagger & MacIntyre, 2006; Van de Ven, 2009). Het delen van praktijkkennis kan voorkomen dat leraren steeds opnieuw het wiel moeten uitvinden (Loughran, 2006, 2010), kan studenten helpen als leraar te gaan denken in plaats van als leerling (Lortie, 1975) en kan bijdragen aan de vorming van leraren met kennis van zaken (Thiesen, 2000). Uit onderzoek blijkt echter dat het niet eenvoudig is om praktijkkennis te delen (Hagger & McIntyre, 2006). Dat heeft onder andere te maken met de specifieke kenmerken van praktijkkennis.

Praktijkkennis is een veelzijdig concept met een verscheidenheid aan kenmerken en is duidelijk verschillend van kennis gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek (Gholami & Husu, 2010; Pols, 2009). Het is kennis die ontwikkeld wordt in, en dus nauw verbonden is met, de dagelijkse praktijk van het leraar zijn (Stake, 2010) en zichtbaar wordt in het handelen van leraren. Pols (2009, p. 29) noemt dit 'stil weten' omdat in het handelen de tijd ontbreekt om alle kennis waarop het handelen gebaseerd is naar boven te halen. Dit maakt ook dat uitleggen welke kennis bij het handelen een rol speelt zo moeilijk is. De directe link met de praktijk maakt deze kennis gedetailleerd, concreet en specifiek.

Praktijkkennis van leraren omvat onder andere kennis van educatieve doelen, strategieën en handelingspa-

tronen, kenmerken van leerlingen en van de omgeving, het (school)vak, lesplanning en leerplanontwikkeling en zelfkennis. Opvattingen, die juist of onjuist kunnen zijn, normen en waarden maken ook deel uit van de praktijkkennis van docenten (Verloop, Van Driel, & Meijer, 2001). Daarmee omvat het alle domeinen die belangrijk zijn voor een leraar en die in de loop van de geschiedenis en de cultuur binnen het beroep gevormd zijn (Billet, 2001).

De afzonderlijke kenniscomponenten zijn niet los te herkennen maar met elkaar verknoot en georganiseerd op een manier die in overeenstemming is met de beroepsproblemen die ermee opgelost worden (Hiebert, Gallimore & Stigler, 2002). Praktijkkennis is het product van de wijze waarop een leraar zijn beroep uitoefent en wordt zichtbaar in de communicatie en interactie met anderen, in lichaamstaal en daarin verborgen boodschappen (Billet, 2001; Van Manen, 1999).

## Begeleiden op school en het delen van kennis

Strong en Baron (2004) lieten zien dat mentoren vooral reageren op ideeën van hun studenten en (indirecte) suggesties geven. Mentoren blijken vaak te denken dat het voldoende is om studenten een plek te bieden waar ze kunnen oefenen in plaats van hen te helpen door een context te creëren die hun leren ondersteunt (Hall, Draper, Smith, & Bulough, 2008).

Er zijn verschillende redenen waarom mentoren zich niet verantwoordelijk voelen voor het opleiden van leraren. Praktijkkennis van leraren wordt, in de opleiding en door leraren zelf, nog vaak gezien als 'praktische informatie', niet als kennis die belangrijk is voor studenten (Feiman-Nemser, 1998). De tweede reden is dat mentoren tussenbeide komen vaak zien als een inbreuk op het leren en ontwikkelen van de studenten. Individualisme en autonomie zijn kenmerken van een beroepsopvatting die maken dat iedere leraar zijn eigen onderwijsstijl moet ontwikkelen (Eraut, 1994). Daarnaast is er de angst voor imitatie: het overnemen door de studenten van het gedrag van de mentor zonder dat het waarom van dat handelen (het pedagogisch redeneren) aan de orde komt en ontwikkeld wordt (Edwards & Protherhoe, 2003). In partnerschappen Opleiden in de school (samenwerkingsverbanden tussen scholen en lerarenopleidingen) speelt nog een probleem met het begeleiden van studenten op school. Daar worden studenten dagelijks begeleid door een vakdocent (mentor) en door een schoolopleider, die schoolgebonden bijeenkomsten uitvoert en de reflectie op het leerproces begeleidt. De samenwerking tussen deze begeleiders, afstemming van hun rollen en wijze van begeleiden, is echter nog vaak problematisch (NVAO, 2009; Inspectie van het Onderwijs, 2010). Bovendien heeft binnen het opleiden in de school vooral de rol en ontwikkeling van de schoolopleider aandacht gekregen. Dit alles maakt het niet vanzelfsprekend dat mentoren in begeleidingsgesprekken hun praktijkkennis delen met studenten. Daarom is een specifieke, op het delen van kennis gerichte, begeleidingsaanpak noodzakelijk.

### Een begeleidingsaanpak gericht op het delen van praktijkkennis

In ons onderzoek hebben we een manier van begeleiden ontworpen die gericht is op gezamenlijk begeleiden van een student door mentor en schoolopleider, waarbij hun rollen op elkaar zijn afgestemd en afgebakend. De begeleiding richt zich op het expliciteren en delen van de praktijkkennis door de mentor. Uitgangspunten van de aanpak zijn de door Wong, Britton en Ganser (2005) geformuleerde aspecten van effectieve begeleiding: (a) er is een duidelijke structuur, (b) de begeleiding is gericht op professionele ontwikkeling en (c) samenwerking tussen deelnemers wordt benadrukt. De verdere invulling is afgeleid van het Collaborative Apprenticeship Model (Glazer & Hannafin, 2006), waarin de ondersteuning van het leren van professionals gebaseerd is op interacties tussen nieuwkomers en experts. De kernactiviteit in onze aanpak is een cyclus van drie lessen die door de men-

tor en de student worden voorbereid, gegeven en nabesproken. De eerste les wordt gegeven door de mentor, de tweede les geven mentor en student samen, terwijl in de derde les de student de docent is. Voorafgaande aan de lessencyclus formuleert de student, samen met de schoolopleider, leervragen. De actuele leervragen van de student worden verbonden met de gewenste ontwikkeling, uitgaande van competentiebeschrijvingen en rubrics. De leervragen fungeren vervolgens als focus in observaties en voor- en nagesprekken met de mentor. Zo ontstaat een begeleidingssituatie waar meer gericht over aspecten van lesgeven gesproken kan worden. Na een cyclus vindt een evaluatiegesprek plaats met de schoolopleider en worden de leervragen voor de volgende cyclus geformuleerd. Studenten houden zo, onder begeleiding van de schoolopleider, de regie over hun eigen leerproces, een belangrijk kenmerk van werkplekleren (Endedijk, 2010; Eraut, 1994).

**Vaak voelen mentoren voelen zich niet verantwoordelijk voor het leren van een student. Hun kennis wordt niet gewaardeerd, interveniëren tijdens het lesgeven niet op prijs gesteld en er is angst voor imitatie.**

De derde les in deze tweede cyclus wordt nabesproken aan de hand van een video-opname. In dit gesprek kunnen deelnemers, op basis van gezamenlijke observaties, zicht geven op overwegingen die een rol spelen tijdens het handelen en gedrag en situaties herkadereën (Meijer, Zanting, & Verloop, 2002). In deze cyclus van gezamenlijk lesgeven en bespreken kan praktijkkennis zichtbaar worden gemaakt in gedrag en gedeeld worden middels uitspraken tijdens de begeleidingsgesprekken (Tynjälä, 2008). Om het (leren) expliciteren van praktijkkennis te ondersteunen wordt tussen de eerste en tweede cyclus aan alle studenten, mentoren en schoolopleiders gevraagd een conceptmap te maken met als centrale vraag: waar heeft een docent weet van? Deze open vraag biedt de mogelijkheid de hele breedte van de praktijkkennis van zowel begeleiders als studenten te verkennen. De individuele conceptmappen worden vervolgens in ieder team vergeleken en met elkaar besproken. Centraal in deze bespreking staan betekenis van de opgenomen begrippen en hun onderlinge relaties. Het schema geeft een overzicht van de begeleidingsaanpak.

In het hier gepresenteerde onderzoek is de manier van begeleiden formatief geëvalueerd (Nieveen, 2007) vanuit de perspectieven van de deelnemers. Zo kan worden vastgesteld wat in deze aanpak de voordelen zijn voor hen. Dit type onderzoek is gebaseerd op het interpretatief onderzoeksparadigma en wordt door Hodkinson en Hodkinson (1999) 'stakeholders onderzoek' genoemd. De volgende onderzoeksvragen waren leidend:

- Hoe beoordelen de deelnemers de effectiviteit van de begeleidingsaanpak voor wat betreft het delen van praktijkkennis?

- Welke voorwaarden droegen volgens de deelnemers bij aan de effectiviteit van de begeleidingsaanpak?

## Het onderzoek

### *Procedure en deelnemers*

Het onderzoek is uitgevoerd op een school voor voorgezet onderwijs die deel uitmaakt van een, door de NVAO als goed beoordeeld, samenwerkingsverband met een aantal lerarenopleidingen. Drie teams, elk bestaand uit een mentor, een student en een schoolopleider deden vrijwillig mee aan het onderzoek. De mentoren en de schoolopleiders zijn ervaren leraren en begeleiders. De studenten hebben een betaalde aanstelling waarin ruimte is voor studie en begeleiding naast het lesgeven aan de eigen klas in respectievelijk scheikunde, Engels en aardrijkskunde. Het

onderzoek werd uitgevoerd in de periode december – mei, dus nadat studenten kennis hadden gemaakt met de school, hun klassen en hun begeleiders.

Alle deelnemers zijn op verschillende manieren voorbereid en ondersteund. Vooraf is aan mentoren en schoolopleiders de opzet en het doel van deze begeleidingsaanpak voorgelegd en is geoefend met het expliciteren van praktijkkennis aan de hand van lesopnames van de mentoren. Het handelen werd geobserveerd en mentoren legden elkaar niet alleen uit wat ze deden maar vooral ook waarom. De schoolopleider en de instituutopleider fungeerden als rolmodel door leraarsgedrag te benoemen, vragen te stellen en suggesties te geven over het waarom van het gedrag. Studenten en begeleiders zijn geïnformeerd over problemen van experts met het expliciteren van praktijkkennis en manieren waarop ze met elkaar over de praktijkkennis in gesprek kunnen komen.

### **SCHEMA BEGELEIDINGSAANPAK**

<b>WAT</b>	<b>DOOR WIE?</b>	<b>DOEL</b>
Vorbereidingsgesprek cyclus	Schoolopleider en student	Formuleren van leervragen student
<b>Cyclus 1</b>		
Vorbereidingsgesprek	Mentor en student	Kritisch bespreken lesplan in relatie tot leervraag student en leerdoelen leerlingen
Les 1.1	Mentor	Expert leraarsgedrag (op terrein van de leervraag van de student) laten zien in de praktijk
Nagesprek	Mentor en student	Kritisch bespreken en reflecteren op geplande en onverwachte ervaringen gedurende lesuitvoering
Vorbereidingsgesprek	Mentor en student	Idem les 1.1.
Les 1.2	Mentor en student	Expert gedrag laten zien en student begeleiden tijdens het lesgeven
Nagesprek	Mentor en student	Idem les 1.1.
Vorbereidingsgesprek	Mentor en student	Idem les 1.1
Les 1.3	Student	Leraarsgedrag laten zien, zoveel mogelijk gerelateerd aan leervragen
Nagesprek	Mentor en student	Idem les 1.1
Bespreken conceptmappen	Schoolopleider, mentor, student	Bevorderen bewustwording praktijkkennis
Evaluatie en voorbereiden nieuwe cyclus		Nieuwe leervragen en aandachtspunten formuleren op basis van de ervaringen en de noodzakelijk te ontwikkelen competenties.
<b>Cyclus 2</b>		
Idem cyclus 1, maar de nabespreking van les 2.3 wordt gedaan op basis van een video-opname van de les.	Idem cyclus 1	Zicht geven op overwegingen tijdens het handelen. Samen observeren. Mogelijkheden bieden tot het heroverwegen van oordeel/idee over situaties en/of gedrag.

Tijdens de eerste cyclus van drie lessen functioneerde de onderzoeker (op verzoek van de mentoren) tijdens voor- en nagesprekken als rolmodel door het duiden van observaties en verschillende manieren waarop met studenten gepraat kan worden over het 'wat', 'hoe' en 'waarom zo' tijdens lesvoorbereiding en nabespreking.

### *Dataverzameling*

De data zijn verzameld met behulp van semigestructureerde interviews (na iedere lessencyclus met alle studenten en mentoren afzonderlijk) en twee groepsinterviews (een met studenten en een met begeleiders). De gespreksduur van deze 14 gesprekken varieerde van ongeveer 30 minuten (na de eerste lessencyclus) tot gemiddeld één uur (na de tweede cyclus en de groeps gesprekken).

In de interviews werd gevraagd naar de wijze waarop participanten de bedoelingen van de begeleidingsaanpak begrepen hadden, hoe ze dachten over de aanpak en uitvoering en hun waardering voor de verschillende aspecten daarvan, de mogelijkheden praktijkkennis te delen en naar de verschillen met hun reguliere begeleiding. Ook werd expliciet ingegaan op de voorwaarden die, in hun ogen, bijdroegen aan de effectiviteit.

Het laatste interview is door de deelnemers voorbereid met een korte vragenlijst (5-punts schaal). Hierin gaven ze aan hoe nuttig zij de afzonderlijke onderdelen van de begeleidingsbenadering (het formuleren van leervragen, het voorbereiden, het lesgeven en het nabespreken per les en het bespreken van de conceptmap) vonden. In het laatste interview werd hen o.a. gevraagd de scores toe te lichten en ook aan te geven wat voor hen de term 'nuttig' betekende.

Daarnaast zijn individuele logboeken van de mentoren en studenten waarin ze reflecteerden op hun aanpak en het effect ervan gebruikt. Deze individuele logboeken bevatten o.a. informatie over de leervragen, de aanpak en het effect van de activiteiten van de mentor en van de student. Tot slot is in de digitale studentportfolio's gekeken of en zo ja welke effecten van deze begeleidingsgesprekken door studenten zijn opgenomen. In deze portfolio's verzamelen studenten hun bewijzen van groeiend meesterschap en resultaten van (praktijk)opdrachten. (Multiple data verzameling cf., Merriam, 1998).

### *Data analyse*

Alle interviews zijn uitgeschreven. In elk interview zijn uitspraken over de effectiviteit van de begeleidingsaanpak gericht op het delen van praktijkkennis en de condities die bijdragen aan deze effectiviteit, geïdentificeerd. Iedere uitspraak is gerelateerd aan een van de fasen van het begeleidingsmodel (leervragen formuleren, samen lesgeven, samen voor- en nabespreken, conceptmap). Deze inhoudsanalyse is aangevuld met uitspraken uit de andere bronnen, zoals de logboeken en portfolio's (data triangulatie). Van iedere deelnemer is zo een matrix met uitspraken over effectiviteit en aan effectiviteit gerelateerde voorwaarden met betrekking tot de verschillende fasen van het model gemaakt (verticale analyse), vervolgens zijn de uitspraken binnen ieder team en daarna

tussen de teams met elkaar vergeleken (horizontale analyse) (Huberman & Miles, 1994). Een samenvatting van het onderzoek, de resultaten en conclusies is gepresenteerd aan de deelnemers in de school (member check, Merriam, 1998). Er werden geen aanvullende opmerkingen gemaakt.

Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te borgen zijn onderzoeksopzet, dataverzameling, analyses en interpretatie van de resultaten regelmatig bediscussieerd. Deelnemers aan deze discussies waren onderzoekers op het gebied van mentorbegeleiding en het leren op de werkplek. Daarnaast hebben ook ervaren lerarenopleiders aan deze discussies bijgedragen. Feedback uit deze gesprekken werd steeds meegenomen in de vervolgstappen (Taylor & Bogdan, 1998).

**Van deze aanpak leren we allemaal.  
Met het samen lesgeven laten we  
dat ook aan leerlingen zien.**

### **Resultaten**

Hoewel de teams op hun eigen wijze vormgaven aan de gesprekken beoordeelden zij deze manier van begeleiden als effectief. De aanpak bood hen meer mogelijkheden praktijkkennis te delen en van elkaar te leren dan hun reguliere begeleidingsgesprekken (onderzoeksvraag 1) Daarnaast gaven deelnemers aan dat voorwaarden die bijdroegen aan deze effectiviteit te maken hadden met kenmerken van de begeleidingsaanpak, met kenmerken van deelnemers en met organisatorische kenmerken van de organisatie (onderzoeksvraag 2).

#### *De effectiviteit van de begeleidingsaanpak*

**De mentoren** vonden het plezierig om met hun studenten te praten over en te reflecteren op hun expertise in het lesgeven. Belangrijk bleek ook de erkenning van het belang van hun praktijkkennis voor het opleiden van de studenten. De begeleiding bood deze mentoren de gelegenheid hun kennis en ervaringen als leraar te delen, al vonden ze het niet altijd gemakkelijk om hun ideeën te beargumenteren. Ook het laten zien van gewenst leraarsgedrag (met name op aspecten die betrekking hebben op de leervraag van de student) was niet altijd eenvoudig. De mentoren meldden dat ze zich tijdens de gesprekken meer bewust werden van hun praktijkkennis en de invloed daarvan op hun handelen in de klas. Een van de mentoren zegt:

*"...normaal gesproken geef ik mijn studenten vooral hints maar vaak zijn dat toch wat lege gesprekken... Nu waren de gesprekken veel meer gefocust en dat hielp om ook naar mezelf te kijken: hoe doe ik dit eigenlijk en waarom doe ik dat zo, waarom lukt het bij mij wel en bij haar niet of andersom."*

Hun groeiende bewustzijn hielp mentoren hun observaties, ideeën en suggesties met hun studenten te bediscussieren, in de gesprekken dieper te gaan dan ze gewoon waren en sneller te komen op ontwikkelingsaspecten die er 'echt toe deden'. Zoals een van de mentoren zegt:

*"...de gesprekken gingen dieper en daardoor kon ik sneller met haar lastige dingen [de toon van de student tijdens uitleg en het geven van opdrachten] bespreken die er echt toe doen."*

Het samen lesgeven als manier van begeleiden binnen deze aanpak werd door twee mentoren gezien als een veilige manier om studenten te ondersteunen tijdens het lesgeven en het 'echt samen te doen'. Zij bespraken dit samen lesgeven ook met hun studenten en ze spraken af hoe het aan te pakken en met behulp van welke signalen ze met elkaar konden communiceren tijdens de les. De derde mentor was huiverig om tijdens het lesgeven te interveniëren omdat de leerlingen het niet gewend waren.

Op deze wijze samen handelen en praten over het lesgeven werd door de mentoren gezien als een verrijking, ook voor henzelf. Zo zegt een van de mentoren in het tweede interview:

*"Of het sneller gaat [de ontwikkeling van de student] dat weet ik niet, maar het is heel plezierig, het ondersteunt de student en de begeleider die heeft er erg veel aan, ook voor zijn eigen docentschap."*

Op de vraag of en wat studenten leren zegt een andere mentor:

*"Dit project heeft me laten zien dat ik meer kan doen dan feedback geven... ook van alles kan laten zien. Modellen vind ik een prachtig instrument. Je kunt studenten veel bieden, soms pikken ze het op en soms niet. Of dat onwil of onvermogen is, weet ik niet altijd. Maar gewoon laten zien en praten over hoe het werkt in de praktijk en daarna zeg ik tegen de student: en nu jij, probeer het maar".*

Mentoren merkten dat ze ook leerden van hun studenten, ze bediscussieerden nieuwe aanpakken die de studenten inbrachten bijv. op het gebied van activerende didactiek en ICT gebruik en probeerden ze uit in hun eigen klas. Een van de mentoren vertelde:

*"Toen ik als leraar begon dacht ik na over wat ik ging doen en waarom, ik schreef het op en experimenteerde in mijn lessen. Maar na verloop van tijd deed ik dat niet meer. Nu ik op deze manier heb gekeken naar het lesgeven met mijn student, heb ik dingen gezien waar ik nooit over heb nagedacht."*

Het maken en bespreken van een conceptmap als hulpmiddel bij het expliciteren van hun praktijkkennis werd verschillend gewaardeerd. Een van de mentoren was verrast over de uitgebreidheid van de praktijkkennis die zichtbaar werd en de mogelijkheden die het bood om met de student in gesprek te gaan. De beide andere mentoren waren minder enthousiast. Deels kwam dat doordat ze onvoldoende bekend bleken met de techniek van het maken van

een conceptmap. Het bespreken van de conceptmappen van de student en de schoolopleider gaf hen wel een idee van de bruikbaarheid hiervan.

**De studenten** rapporteren ook de ervaring dat de voor- en nagesprekken dieper gingen dan ze gewend waren en dat belangrijke zaken sneller aan de orde kwamen. Zo vertelde een van de studenten dat ze observeerde hoe haar mentor gebruik maakte van haar positie in de ruimte om leerlingen non-verbaal duidelijk te maken wat van hen verwacht werd. In het nagesprek bespraken beiden deze observatie en lichtte de mentor toe wat ze met dat positioneren beoogde, waarom het werkte en hoe ze het had opgebouwd met de leerlingen. De student merkte op nooit eerder te hebben nagedacht over dit aspect van klasmanagement en besloot er een nieuwe leervraag van te maken en ermee te gaan oefenen in haar eigen lessen.

Alle studenten waren verrast dat en wat ze konden leren van het observeren van hun mentoren, de gezamenlijke voor- en nagesprekken en het samen lesgeven. Een van hen zegt:

*"Iedere week zijn er momenten waarop we met elkaar praten over hoe het gaat maar lesvoorbereiding en lesevaluatie doe ik alleen.... Maar nu doken we er veel dieper in. We hadden de kans om met elkaar te discussiëren en te overleggen en uit te vinden wat de ander denkt... is dit het beste wat we kunnen doen, wat werkt hier en waarom? Ik vond het erg prettig om dat zo in detail te bespreken..."*

Een ander merkt op:

*"Ik begrijp nu dat ik een rol heb in het activeren van leerlingen en weet veel beter hoe die rol eruit kan zien."*

Een student (die als leervraag o.a. had geformuleerd: *Hoe houdt mijn mentor de aandacht van leerlingen vast?*) schrijft in haar logboek: :

*"Soms sprong mijn mentor van het ene onderwerp over op iets heel anders, maar achteraf was er toch steeds een verband. Hij deed dit bewust om de aandacht van leerlingen vast te houden. En het werkte!"*

De aandacht voor hun leervragen, zowel door de gesprekken met de schoolopleider als in de begeleiding van de lespraktijk werd als positief gezien. Het samen lesgeven ervoeren studenten niet als een ondermijning van hun gezag in de klas, ze merkten dat leerlingen positief reageerden. Een student vertelde:

*"Zo laten we ook aan leerlingen zien dat iedereen leert".*

Een ander had de mentor graag meer zien ondersteunen tijdens het samen lesgeven.

Studenten waren van mening dat het maken en vergelijken van hun conceptmap met die van hun begeleiders bruikbaar was in het gesprek over praktijkkennis. Een student stelde voor dit vaker te doen om ook de groei van zijn kennis zichtbaar te maken.

De schoolopleiders ontdekten dat ze hun eigen rol moesten herzien en dat ze zich meer moesten richten op de formulering van leervragen met de studenten dan het bespreken van praktijkervaringen, een rol die bij de mentoren past. Ook werden zij zich meer bewust van hun ideeën achter datgene wat ze deden met de studenten. De schoolopleiders gaven ook aan behoefte te hebben aan meer overleg met de mentoren over de onderlinge rolverdeling, over de aanpak van de begeleiding en de over gewenste ondersteuning. Zij beschouwden het bespreken van de conceptmappen als een geschikt reflectie-instrument in hun gesprekken met studenten.

**Lerarenopleiders zouden, ook op school, rolmodel voor mentoren kunnen zijn bij het (leren) delen van praktijkkennis.**

Condities van invloed op de effectiviteit bleken te maken te hebben met kenmerken van (a) de begeleidingsaanpak, (b) begeleiders en studenten en (c) de organisatie. De cyclische structuur van de aanpak, het bespreken van één les per keer en de focus op de leervragen van de student (tijdens observaties en gesprekken) werden als belangrijke kenmerken van de begeleiding gezien. Belangrijke kenmerken van de deelnemers waren de bereidheid om hun lesgeven kritisch te bespreken en in te gaan op het waarom van hun gedrag. Daarnaast werd de wens om van elkaar te leren en risico te durven nemen genoemd. Studenten noemden ook aspecten als 'veiligheid bieden' en 'wederzijds vertrouwen hebben' als voorwaarden. Deze voorwaarden waren al vervuld maar deze manier van begeleiden versterkte dit. Studenten gaven ook aan dat mentoren, meer nog dan bij een meer coachende aanpak van de begeleiding, optimaal geïnformeerd moeten zijn over de nieuwste ontwikkelingen van hun vakgebied en veranderingsbereid moeten zijn. Tot slot werd opgemerkt dat ook studenten beter voorbereid zouden kunnen worden op het leren op de werkplek en hoe optimaal gebruik te maken van de daar aanwezige expertise. Als belangrijke voorwaarden binnen de organisatie werden genoemd: tijd voor begeleiding en voor structureel overleg tussen mentoren en schoolopleiders.

De mentoren hebben de intentie deze manier van begeleiden vast te houden maar weten niet zeker of dat zal lukken. Het nog maar de vraag of de schoolopleiders in staat zijn de steunende rol over te nemen nu de structuur van het onderzoek wegvalt. Ook de beschikbare (begeleidings)tijd zet de bruikbaarheid van deze aanpak onder druk.

Dat de onderzoeker tijdens de eerste cyclus als rolmodel voor de mentor fungeerde, was voor de mentoren ook een belangrijke voorwaarde voor het realiseren van mogelijkheden om praktijkkennis te expliciteren en te bediscussiëren. Deze ondersteuning werd gezien als een noodzakelijke aanvulling op de trai-

ning vooraf, vooral omdat er zo een directe relatie met hun eigen praktijk als mentor werd gelegd, congruent aan de rol die zij speelden naar hun student. Aandacht voor het vermogen van docenten om hun praktijkkennis te expliciteren bij werving van mentoren en voor verdere professionalisering op dit gebied is een noodzakelijke conditie.

## Conclusie en discussie

Dit exploratieve onderzoek is uitgevoerd op één school met drie teams van telkens een student, een mentor en een schoolopleider. Deze beperkte opzet staat alleen voorzichtige conclusies toe. Binnen de geschetste context ervoeren alle deelnemers de benadering als effectief, er waren meer mogelijkheden om praktijkkennis te delen en gezamenlijk leren te realiseren dan in reguliere begeleidingsgesprekken. Belangrijke voorwaarden die bijdragen aan de effectiviteit zijn te relateren aan (a) kenmerken van de begeleidingsaanpak (cyclische opbouw, samen voorbereiden, uitvoeren en evalueren van steeds één les), (b) kenmerken van de deelnemers (bereid tot het nemen van risico's, van elkaar te leren en hun kennis te willen delen) en (c) organisatorische kenmerken (tijd voor begeleiding, overleg en afstemming). Het op deze wijze delen van praktijkkennis kan bijdragen aan het leren van alle deelnemers in de school en zo de school als leeromgeving versterken. Het is niet gemakkelijk om praktijkkennis te expliciteren, maar dit samen met studenten doen, kan daarbij helpen (zie ook Billet, 2001). Discours analyse kan uitwijzen welke praktijkkennis precies wordt gedeeld, op welke wijze dat gebeurt en welke rol de interactie tussen student en mentor daarbij speelt.

Uit het onderzoek komt naar voren dat het (h)erken-  
nen van het belang van praktijkkennis van mentoren (en andere ervaren expert leraren) een belangrijke voorwaarde is om recht te doen aan de mogelijkheden die de school biedt bij het opleiden van leraren. Het kunnen delen en toelichten van het eigen handelen in de praktijk is niet alleen belangrijk voor mentoren en schoolopleiders maar een voorwaarde voor professionele ontwikkeling van alle leraren (Lieberman & Pointer Mace, 2009). Dit is een belangrijk punt voor de verdere ontwikkeling van het concept Opleiden in de School.

Mentoren bleken veel te hebben aan de voorbeeldrol van de onderzoeker. Dit is een aanwijzing dat begeleiders van leraren in opleiding behoefte hebben aan een expert lerarenopleider als model bij hun ontwikkeling van leraar tot begeleider/opleider. Dat geldt zeker voor begeleiders binnen de school die immers werken in een context waarbij begeleiden en opleiden niet het primaire proces vormen (Swennen, Jones, & Volman, 2010). Naast aandacht hebben voor hun studenten kunnen lerarenopleiders een rolmodel zijn voor de vakdocenten en hen ondersteunen in hun professionalisering als mentor. Een van de vragen in de verdere ontwikkeling van Opleiden in de School is of het de schoolopleider en/of de instituutopleider is die deze rol naar mentoren zou moeten en kunnen spelen. Daarnaast is het belangrijk de rolverdeling tussen

schoolopleider en mentor helder te formuleren en de communicatie verder te optimaliseren. Dit voorkomt dubbel werk of juist hiaten en biedt begeleiders ook de kans op een beter zicht op de ontwikkeling van de student en de mogelijkheid meer maatwerk te leveren. Naast de noodzakelijke verbreding van het uitgevoerde onderzoek in meer scholen is ook onderzoek nodig naar de voorwaarden op partnerscholen om deze gedeelde manier van begeleiden structureel in te bedden in de schoolorganisatie.

Opleiden in de school vraagt om een krachtige leeromgeving op school voor studenten. Een begeleidingsaanpak waarin zij kunnen delen in de praktijkkennis van ervaren deskundige leraren, gekoppeld aan hun eigen leervragen, kan daar een bijdrage aan leveren. Studenten beter voorbereiden op dit delen van praktijkkennis kan op het instituut, bijvoorbeeld aan de hand van Ethel en McMeniman (2000). Zij bespraken en reflecteerden met hun studenten systematisch op expert lerarengedrag met behulp van video-opnames van dat gedrag. Vervolgens werden interviews met de betreffende leraren die terugkeken naar hun eigen les bekeken en besproken. Verder (ontwerp)onderzoek naar de wijze waarop begeleiden binnen de context van Opleiden in de school kan bijdragen aan het leren van (aanstaande) leraren en evaluatieonderzoek naar de effecten daarvan op het denken en handelen van (aanstaande) leraren is noodzakelijk. Zeker nu steeds meer studenten binnen deze samenwerkingsverbanden worden opgeleid.

*Wij bedanken de mentoren, schoolopleiders en studenten die ons, zonder enige terughoudendheid, deelgenoot hebben gemaakt van hun praktijk. Zonder hen was dit onderzoek niet mogelijk geweest. De reviewers danken wij voor hun waardevolle opmerkingen bij eerdere versies van het artikel.*

## LITERATUUR

- Billet, S. (2001). Knowing in practice: re-conceptualising vocational expertise. *Learning and Instruction*, 11, 431-452.
- Edwards, A., & Protheroe, L. (2003). Learning to see in classrooms: what are student teachers learning about teaching and learning while learning to teach in schools? *British Educational Research Journal*, 29, 227-242.
- Ethel, R.G., & McMeniman, M.M. (2000). Unlocking the Knowledge in Action of an Expert Practitioner. *Journal of Teacher Education*, 51, 87-101.
- Endedijk, M.D. (2010). *Student teachers' self-regulated learning* dissertation Utrecht: Utrecht University.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Routledge Falmer
- Feiman-Nemser, S. (1998). Teachers as Teacher Educators. *European Journal of teacher Education*, 21, 63-74.
- Gholami, K., & Husu, J. (2010). How do teachers reason about their practice? Representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education* 26, 1520-1529.
- Glazer, E.M. & Hannafin, M.J. (2006). The collaborative apprenticeship model: Situated professional development within school settings. *Teaching and Teacher Education*, 22, 179-193.
- Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). *Learning Teaching from Teachers realizing the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Hall, K.M., Draper, R. J., Smith, L. K., & Bullough Jr, R.V. (2008). More than a place to teach: exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16, 328-345.
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J.W. (2002). A Knowledge Base for the Teaching Profession: What Would it Look Like and How Can We Get One? *Educational Researcher*, 31, 3-15.
- Hodkinson, H., & Hodkinson, P. (1999). Teaching to learn, learning to teach? School-based non teaching activity in an initial teacher education and training partnership scheme. *Teaching and Teacher Education*, 15, 273-285.
- Huberman, A.M., and M.B. Miles. (1994). Data management and analysis methods. In , N.K. Denzin, and Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428-445) Thousand Oaks: Sage Publications.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *Monitor "krachtig meesterschap", Kwaliteitsagenda opleiden van leraren 2010-2012 Startnotitie*. Den Haag: Ministerie van OC&W.
- Lieberman, A., & Pointer Mace, D. H. (2009). The role of 'accomplished teachers' in professional learning communities: uncovering practice and enabling leadership. *Teachers and Teaching*, 15, 459-470.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher A Sociological Study* Chicago: The Chicago University Press.
- Loughran, J.J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. London: Routledge.
- Loughran, J.J. (2010). *What expert teachers do: Teachers' professional knowledge of classroom practice*. London: Routledge.
- Meijer, P.C., Zanting, A., & Verloop, N. (2002). How can student teachers elicit experienced teachers' practical knowledge?: Tools, suggestions, and significance. *Journal of Teacher Education*, 53, 406-419.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case learning applications in education*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Nieveen, N. (2007). Formative Evaluation in Educational Design Research in: T. Plomp & N. Nieveen (eds.) *An Introduction to Educational Design Research*, Proceedings of the seminar conducted at the East China Normal University, Shanghai (PR China). November 2007, pp. 89-101.
- NVAO. (2009). *Presentatie 2<sup>de</sup> ronde toetsing opleidingsschool: succesfactoren en bedreigingen voor structurele verankering. Succes factoren en bedreigingen gerelateerd aan de structurele inbedding van Opleiden in de School*. 16 december 2009 Den Haag: NVAO.
- Pols, W., (2009). Wijsheid van de praktijk Over het stille weten in de onderwijspraktijk. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 30, 28-35.
- Smith, K. (2005) Teacher educators' expertise: what do novice teachers and teacher educators say? *Teaching and Teacher Education*, 21, 177-192.
- Stake, R.E. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work* New York: Guilford Press.



- Strong, M., & Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: suggestions and responses. *Teaching and Teacher Education*, 20, 47-57.
- Swennen, A., Jones, K., & Volman, M. (2010). Teacher educators: their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional development in Education*, 36, 131-148.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1998). Introduction to qualitative research methods (3rd ed.). New York: John Wiley.
- Thiessen, D. (2000). A skillful start to a teaching career: a matter of developing impactful behaviors, reflective practices, or professional knowledge? *International Journal of Educational Research*, 33, 515-537.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace *Educational Research Review* 3, 130-154.
- Van de Ven, P.H. Reflecteren: het belang van kennis. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 30, 22-27.
- Van Manen, (M. (1999). Knowledge, reflection and complexity in teacher practice. In: M. Lang, J.Olson, H. Hansen, & W. Bunder (Eds.), *Changing schools/changing practices: perspectives on educational reform and teacher professionalism*, Leuven: Garant pp. 65-75.
- Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research* 35, 441-461.
- Wong, H.K., Britton, T, & Ganser, T. (2005) *What the World Can Teach Us About New Teacher Induction*. Phi Delta Kappan, 86, 379-384.